

## **Memória activa e transformação social – a educação na construção histórica da escola básica portuguesa<sup>1</sup>**

Justino Magalhães

Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação

Universidade de Lisboa

### **Resumo**

A Modernidade (re)escreveu a relação entre a escola e o estado/ nação, instituindo a Escola como meio de informação e consolidação da estatalização e da regimentalização da nação, e reificando os conceitos de cidadania e de *humanitas*. Ainda que entre o imaginário e a realidade, no que se refere à construção historiográfica se observe uma grande distância epistémica, a cultura escolar foi orientada no sentido da disciplina e da formação de um cidadão comprometido com os destinos pátrios. Neste contexto, a cultura escolar foi frequentemente uma actualização, mas também uma activação da memória social, convertida em texto e (pre)texto para a educação.

A associação entre história da educação e memória social assenta numa análise da cultura escolar, tomando como referência o estado-nação e tendo como principal pressuposto que a memória sócio-cultural se estrutura e se reveste de finalidades informativas de socialização e de enquadramento das gerações jovens, sob a forma currículo escolar.

Palavras-chave: cultura escolar; estado-nação; memória social; educação básica; história da educação.

**0.** Ciência da memória, a história é também o exercício da relação entre permanência e mudança, plasmada no lento e complexo devir temporal – uma narrativa da tecitura de tempos e de fragmentos do material, do experiencial e do simbólico, que as vidas humanas urdem na intemporal invenção dos seus quotidianos.

---

<sup>1</sup> Publicação: Magalhães, Justino (2005). Memória activa e transformação social – a educação na construção histórica da escola básica portuguesa. *Cadernos de História da Educação*, Nº 4 – Janeiro a Dezembro de 2005, p. 93-101

Processo e fim, a educação constitui, nos planos social, individual, institucional, e nas suas diferentes modalidades, uma preocupação, um desafio e um instrumento de humanização, singularização, projecção, mas também de desenvolvimento, integração, reconhecimento, consolidação e continuidade. Neste quadro, falar de educação formal é falar de um processo de ruptura e de tensão entre progresso e tradição (evolução e passado), cujo desenvolvimento, nos planos institucional, social e antropológico, compreende uma estruturação, uma flexibilização e a uma subjectivação de saberes, saberes-fazer, axiologias e atitudes, perspectivados, seleccionados e institucionalizados, sob a forma de cultura escolar. Actualizada, transmitida e universalizada na modalidade de conteúdos e de práticas pedagógicas e didácticas, a aprendizagem dessa cultura é condição necessária à inclusão, participação e acção dos sujeitos, na sociedade, em cada período histórico, pelo que, na sua evolução e enquanto construção historiográfica, a cultura escolar inscreve-se nos grandes quadros do tradicionalismo, do classicismo, do modernismo, do pós-modernismo.

Na sua complexidade, a história da educação tem vindo a evoluir através de uma tensão entre a síntese e o alargamento a novas dimensões e problemáticas, beneficiando de um rigoroso exercício meta-historiográfico associado à construção/ invenção de novos objectos científicos, além e aquém do seu referente tradicional – o estado-nação. E é articulada e referenciada ao estado-nação, que uma das linhas de orientação fundamentais da história da educação, enquanto domínio científico e disciplina curricular, tem sido conhecer e dar a conhecer a tradição sócio-cultural de base e complementarmente, demonstrar que tal tradição corresponde a um núcleo cultural duro, constituído por saberes teóricos e práticos (tecnologias, metodologias, normativos vários, axiologias, experiências, histórias de vida, hagiografias). Convertendo-se em currículo escolar, esta tradição destina-se a ser a narrativa e o referente educacional e formativo, social e institucionalmente legitimados.

Mas, ao privilegiar esta centralidade, não tenderá a própria história da educação a constituir-se como uma vulgata, composta pela tradição e pelo cânone pedagógico, correspondendo, em última instância, a uma história oficiosa da educação? Será esta derivação incompatível com o reforço científico, nos planos conceptual e profissional? Neste pequeno ensaio, procuraremos caracterizar e perspectivar a relação de tensão e de conflito, mas também de continuidade, que, no plano didáctico-pedagógico, subjaz à cultura escolar como construção, transmissão e actualização de uma memória social.

1. A associação entre história da educação e memória social remete para uma análise da cultura escolar, pois que é sob a modalidade de cultura escolar, referenciando-se ao estado-nação, que a memória sócio-cultural se estrutura e se reveste de finalidades informativas de socialização e de enquadramento das gerações jovens. Ao constituir a memória como parte integrante do currículo, explícito ou implícito, a cultura escolar assume mais claramente a sua natureza de representação e consequentemente, não apenas a escola desempenha uma importante função na construção de uma tradição e de uma simbologia pátrias, como essa mesma tradição se transforma num referente básico para a educação, mesmo num quadro de inovação pedagógica.

Se a educação de Antigo Regime se baseava fundamentalmente na tradição e na conformação face a exemplos e hagiografias várias, nos quadros do Iluminismo, do Racionalismo e do Romantismo e na sequência das Revolução Liberais cujo processo histórico se desenvolve e aprofunda ao longo do século XIX, toda a base da educação e muito especificamente da escolarização, tendeu a centrar-se na inovação e progressivamente na projecção. Tal inversão no processo pedagógico veio a acentuar-se com a evolução científica da pedagogia, seja, numa primeira fase com a implementação de métodos activos e abertura à experimentação, seja com a progressiva focalização da planificação pedagógica na projecção e na inovação. Todavia, ou estas transformações, não obstante haverem assumido uma matriz de radicalização em períodos revolucionários, se revelaram insuficientes para romper com a tradição pedagógico-didáctica, ou os processos de mudança se operam afinal pelo recurso aos esquemas e aos mecanismos comuns de funcionamento da memória social, a saber: a transmissão e a apropriação culturais operam (e operam-se) por processos substitutivos.

No quadro das transformações históricas que marcam o século XIX, fruto de uma confluência entre uma revolução política, uma revolução económica e uma revolução cultural, o estado-nação assume uma nova centralidade, como quadro geográfico e demográfico, como principal referente, como agente dos poderes político e económico. No quadro da Modernidade, o estado-nação coube ao estado o principal papel na mobilização, projecção e construção da mudança social, tomando como horizonte e meta o progresso e a melhoria da qualidade de vida das populações. Este foi e, em boa parte, continua a ser o contexto em que se operou uma (re)invenção da tradição e da memória pátrias, como implicações fundamentais na escolarização das populações.

A construção do estado/nação e a escolarização são processos históricos que se desenvolveram numa acentuada confluência que envolve ciclos de dominação do estado sobre a escola, mas também ciclos de abertura e fomento da criatividade escolar como base para novas relações de cidadania. Neste contexto, uma das narrativas históricas que melhor caracteriza a Modernidade é constituída pela gesta, pela épica e pela imagética geradas em torno da relação destas duas estruturas – estado e escola. Há, com efeito, determinados períodos históricos, em que, no quadro do estado/nação, a acção escolar, substantivada na reinvenção e na actualização culturais, se orienta prioritariamente para uma meta-construção da tradição e da simbologia pátrias.

Ler, escrever e contar constituem bases civilizacionais e de humanização, quer no Mundo Ocidental, marcado pelo elemento europeu, quer fora dele. A escola, a escolarização, assumindo funções de transmissão e de recriação, ainda que conformadas e circunscritas a mecanismos de legitimação, assentam em texto, em argumento, em matéria cultural, como substância. Mas não apenas na substância, já que, convertidas em instrumento pedagógico, a memória e a gesta pátrias funcionam também com recurso a percepções e a mimetismos, gerando «parecenças», entre os mitos e os heróis pários e entre estes e os destinos e projectos de vida dos educandos/ cidadãos.

Tradicionalmente, boa parte desta substância foi constituída por sentenças de natureza moral e cívica, ainda que com conteúdo científico. No decurso dos três séculos do Antigo Regime, a instrução elementar tinha vindo a escolarizar-se e a tornar-se básica na formação do homem e do cidadão: informação, código universal de comunicação, disciplina ética e moral. O poder absoluto e esclarecido das Luzes fomentou a instrução e a escolarização como benefício público e como factores de uma tecnologia do social, por contraponto, o século XX veio a instituir as pedagogias centradas na tecnologia do eu. Correlativamente a esta evolução, a instrução, definida e estruturada sob a forma de currículo, converteu-se em meio de conferir a cada estrato social uma função e um estatuto. Os regimes liberais, numa orientação que veio a ser seguida pelo republicanismo, intentaram uma refundação das identidades nacionais: reactualizaram a história, nacionalizaram e governamentalizaram a escola e o processo de escolarização. Assim, a partir do século XVIII, no quadro histórico-cultural das Luzes e nos contextos da afirmação do estado/nação, da legitimação histórica das revoluções liberais e do republicanismo, os textos de natureza histórica - vidas de heróis, cronologias, narrativas de natureza lendária e efabulosa - não só passam a

integrar, como tendem a constituir-se na principal substância e argumento da cultura escolar.

No século XVIII tudo parecia de facto (re)começar. Síntese de um grande ciclo histórico que, nos domínios científicos de humanidades, ciências físicas e naturais, cultura escrita, organização política, se havia iniciado com o Renascimento, as Luzes puseram em questão os conceitos de autoridade, poder, pessoa humana, cidadania. A nação erguia-se como a principal base do estado, representado ou não pela Monarquia. A crise do Estado Absoluto e o desmoronamento de grandes impérios, no decurso da Modernidade, reflectiam a instabilidade das estruturas políticas de dominação e colonização que haviam marcado o Antigo Regime. A Modernidade trouxe consigo a cultura e a economia, enquanto factores básicos de dominação e integração, como demonstra a história das comunidades britânica e hispânica, na sequência da descolonização. A instabilidade política que se fez sentir em todo o século XVIII revela os gérmens da insegurança e da desagregação dos estados assentes no imperialismo.

A estrutura social e política que verdadeiramente veio a caracterizar a Modernidade foi a do estado/ nação, estrutura que, pelo seu plano organizacional, de comunicação e de participação, encontrara na escola um meio de consolidação.

2. No caso português, as décadas finais de seiscentos ficaram assinaladas por uma presença regular do escrito autográfico, nas relações de paroquialidade, nas relações de propriedade, no desempenho de funções administrativas e sócio-comunitárias. Dois vectores parecem confluir num mesmo sentido: a afirmação da língua vernácula como reforço da portugalidade face a uma Espanha renitente em aceitar a Restauração da Independência portuguesa e a rigorosa implementação das decisões tomadas no Concílio de Trento, normatizando as relações de parentesco e de afinidade, dentro e fora dos quadros familiares.

O suporte textual da instrução elementar era, também em Portugal, constituído por sentenças com valor moral, ético, cívico, humanista. A Bíblia, o catecismo e os ditos de homens célebres povoam os murais de que se socorreram os mestres, para a iniciação à leitura e à escrita. Alguns destes ditos são meta-didácticos, alimentando a mente do aluno com mensagens fundadas na necessidade e na técnica da escrita<sup>2</sup>.

---

<sup>2</sup> Vejam-se, por exemplo, as sentenças de Manuel Andrade de Figueiredo, compendiadas na *Nova Escola*:

A recuperação de ditos (populares) revelou-se fundamental para a pedagogia escolar, numa lógica de que a criança (re)simboliza pela palavra e pela grafia uma realidade e um pensamento que subjazem aos mesmos ditos<sup>3</sup>.

Em linhas gerais, a base textual da instrução elementar manteve-se, no decurso do século XVIII e parte do XIX, muito ligada ao catecismo e à moral cristã, alargando-se a princípios de ordem cívica e atitudinal e posteriormente a noções elementares sobre lição de coisas. Os murais passaram de sentenças a pequenos parágrafos destinados a serem memorizados, copiados e reificados pelos alunos. Tratava-se de uma pedagogia assente na emulação (modelação), recriada através da mensagem escrita, impregnada por uma representação personalizada, sob o pressuposto pedagógico de que a personificação confere sentido e permite interiorizar e projectar os conteúdos axiológico e atitudinal das sentenças murais. Pelo exercício da leitura, e sobretudo da (re)escrita, estimulava-se o processo analógico como suporte reflexivo, o que não contrariava as bases da pedagogia tradicional. Com efeito, a associação entre os conteúdos das sentenças e a gesta e *anima* dos indivíduos foi básica na pedagogia jesuítica - a *emulatio* para traduzir a personificação dos comportamentos impregnados por normas e preceitos exteriores aos indivíduos. Este foi o pressuposto pedagógico do método catequístico - a criança como o adulto, decorando, copiando, ilustrando sentenças com valor axiológico, estão a educar-se.

O teatro pedagógico, tal como foi interpretado no *Ratio Studiorum*, prolonga e aprofunda o processo de impregnação, pois que a encenação, o desempenho de papéis e a interpretação de uma narrativa, criteriosamente seleccionada pela (pre)figuração de

---

«Deve-se empenhar igualmente o estudo em escrever, que em cantar; porque se os caracteres se instituirão para substituir as vozes, he preciso que o debuxo corresponda à melodia; pois só pode o primor dos rasgos agradaveis imitar a gala dos accentos canoros» (Estampa nº 10).

«A mesma penna, que voa he a que escreve; e voando athe agora para subir voa agora para obedecer; tendo no mesmo exercicio do merecimento o premio de ser fiel interprete do conceyto, que declara, e obediente instrumento do mesmo preceyto que a dirige» (Estampa nº 11).

«A perfeição da armonia/ na mais docta solfa esta/ o Sol he gala do dia/ e a discreta ortographia/ he quem alma ás letras dá» / «A penna que he mais pulida/ tanto aumenta à fama a gloria,/ que na pedra endurecida,/ ou na estampa mais lluzida/ faz mais eterna a memoria» (Estampa nº 21).

«Não voão as aves sem azas, nem o Juizo sem noticias, estas, são as azas de que se val o discurso, na falta das experiencias» (Estampa nº 44).

<sup>3</sup>Através do conceito de enacção, Maturana e Varela (1984) revelam que os processos cognitivos tornam possível a emergência, nos seres humanos, de imagens mentais que não são cópia do observado. Na construção de imagens, os sujeitos socorrem-se de dimensões emocionais, intencionais, cognitivas. A presença da imagem no acto de pensar tornou-se clara a partir da ruptura epistémica definida em Gaston Bachelard.

papéis, visam orientar e formar o processo de personificação dos discípulos. O teatro pedagógico socializa e reifica o exercício da *emulatio*.

Mas a afirmação e construção dos estados/ nação, num processo de evolução que se acentua na segunda metade do século XVIII e se prolonga pelas revoluções liberais, subsequentes à Revolução Americana e à Revolução Francesa, caracterizam-se por uma refundação das nacionalidades e por uma argumentação projectiva, congregando os ânimos e as expectativas dos diferentes estratos sociais. Neste sentido, o reforço de uma memória comum enforma as visões quanto a futuro, e a escolarização passa a desempenhar uma função básica como geradora de uma razão de estado. À razão moral, humanística e comportamental da educação elementar, tornava-se necessário contrapor e prosseguir com uma textualidade que fomentasse nos alunos o sentido de cidadania focalizada no estado (súbdito/ cidadão). A escola passara a conferir sentido às bases de informação e aos suportes memoriais, que recriava e legitimava como culturas nacionais, (nacionalismos – historicismos).

Aos Oratorianos se ficara a dever uma reacção à universalidade e à latinidade que marcaram a pedagogia dos Jesuítas, abrindo caminho a uma textualidade, pedagógica e didáctica, que permitisse a escolarização de memórias e narrativas nacionais e pátrias e a um historicismo nacionalista. A pedagogia dos Oratorianos inscreve-se na valorização das aprendizagens vernáculas e na escolarização das gestas e feitos fundadores das nacionalidades. Assim, enquanto a geografia e a corografia constituem bases informativas sobre a presença do homem e sobre os locais humanizados, a crónica e a história passaram a conferir sentido à ocupação e à trajectória humanas, agregando passado e futuro, pela acção e intelecção do presente. Neste contexto, a inclusão curricular da história emerge como testemunho de humanização e de nacionalização.

Quando, em 1750, os Oratorianos mandaram imprimir o compêndio *Instrução de principiantes e novo methodo de se aprenderem as primeiras letras para o uso das escolas da Congregação do Oratório na Casa de N. Senhora das Necessidades, ordenado pela mesma Congregação*, estruturavam um conjunto de cinco Cartas, a última das quais era destinada a uma maior informação e à prática da leitura - Quinta Carta - *Compêndio de geografia de Portugal e vidas dos seus reys para que nestas fação mais largo exercício de ler, e o appetite de saber as causas pertencentes á sua patria os excite a frequentar a dita lição, e para que ao depois, quando estudarem latim, tenham nestas mesmas vidas materia para as suas composições*. Estava

assinalado o ponto de viragem - as retroversões para estudarem a Língua Latina passavam a ser baseadas nos factos e textos da História de Portugal e não apenas na Latinidade e nos autos e marcos da Civilização Latina, como praticaram os Jesuítas - a escola e a cultura escolar surgiam agora como factores e bases de uma portugalidade<sup>4</sup>.

Os Oratorianos criaram uma memória escrita sobre a gesta e a vida dos monarcas portugueses até D. José I. Trata-se de uma genealogia resumida, que por certo se inspira na *Historia Genealogica da Casa Real Portuguesa*, da autoria de D. Antonio Caetano de Sousa, cujo volume I foi publicado em 1735 e que, ordenada segundo os reis e reinados, sintetiza uma memória explicada e estruturada em perguntas e respostas que vieram a informar e enformar a pedagogia escolar até muito próximo da actualidade.

Os liberais, ao buscarem uma refundação para a nacionalidade (como posteriormente os republicanos e, por fim, o Estado Novo), socorreram-se desta matriz referencial e formativa e introduziram uma gesta heróica e uma imagética fundadas no medieval. Era uma narrativa a que, para finais do século XIX, muito por influência dos republicanos e reagindo contra a ameaça ao império colonial, veio a ser acrescentada a gesta oceânica, recriada a partir da Epopeia camoneana. Trata-se, pois, de uma narrativa heróica e de uma imagética dos feitos pátrios, reinventadas a partir dos Clássicos, com relevo para *Os Lusíadas*,<sup>5</sup> cujo 4º Centenário fora celebrado como facto nacional, e no contexto de um Século XIX (re)fundador da Nacionalidade, através da afirmação de um novo regime político e através da (re)inscrição de Portugal no cenário renovado de impérios e nações, já como desígnio do Republicanismo. Assim, estes textos não só constituíam informação, como também a procuravam legitimar e recriar, através da pedagogia escolar, aos níveis da instrução elementar, complementar e secundária.

**3.** Foi no contexto de um novo olhar sobre o destino pátrio, que Alexandre Herculano deu corpo à ideia de que a história «é uma ciência social destinada a enriquecer o futuro com a experiência do passado». Com efeito, a história não é uma lição quanto a futuro, mas o seu estudo contém essa aproximação pelo conhecimento e pela acção social. Com Herculano, que prosseguindo uma historiografia baseada no

---

<sup>4</sup> O recurso à gesta pátria para estudar as Línguas Vivas, instrumentalizando-as ao serviço de textos não franceses e não alusivos à cultura francesa, designadamente, foi praticado na Escola Portuguesa, em alguns períodos do Estado Novo.

<sup>5</sup> Recorde-se que associada à reedição de *Os Lusíadas*, foi editada uma versão manuscrita para fins escolares.



documento, se tornara responsável por um reforço do historicismo, infirmando alguns mitos e episódios desligados de uma acção social efectiva, a cultura portuguesa continuou a procurar na história uma (senão a sua principal) raiz. Data, por consequência, da segunda metade do século XIX, a inclusão, na História de Portugal, dos períodos anteriores à dominação romana. Foi também no século XIX, designadamente com o Visconde de Santarém, que verdadeiramente se iniciou a História dos Descobrimentos. Deste modo, complementando e prosseguindo a gesta da fundação, recriada por Herculano, emergia a gesta das Descobertas Oceânicas.

Almeida Garrett entretece enredos, que, sob a modalidade de auto e sob a forma de narrativa, assinalavam os momentos fundamentais da História de Portugal. Mas foi sobretudo António Feliciano de Castilho que, sob a forma de sentenças, murais, biografias e quadros históricos, mais se empenhou, não apenas em divulgar, mas também em pedagogizar a narrativa histórica, com relevo para os seus *Quadros* históricos destinados à alfabetização das crianças e dos adultos. Revelando-se favorável à universalização de uma instrução elementar, para a qual a leitura e a escrita seriam meios e não fins<sup>6</sup>, Castilho sugeriu as várias dimensões curriculares que, em seu entender, deveriam integrar uma instrução básica, como condição de cidadania:

«A instrução primária algum dia será amplíssima, e quase profunda como na Alemanha; por ora, tem de se contentar com pouco; mas esse pouco há-de ser bom. Da escola, devem sair o futuro homem e a futura mulher, sabendo falar (prenda rara em nossa terra); sabendo ler correcta e animadamente (prenda raríssima); sabendo escrever legível e certo; sabendo as principais operações aritméticas; sabendo os rudimentos da religião, os da moral, os da civilidade e os da higiene» [*Correspondência pedagógica*].

Era sua convicção que, pelo Método Português, estas bases poderiam ser aprendidas em apenas nove meses.

A história era, para Castilho, «mestra da vida», pelo que as pequenas histórias que se apresentavam às crianças consistiam, para além das fábulas, em narrativas de carácter histórico, versando reis e heróis da gesta pátria portuguesa. Os quadros murais eram por consequência ilustrações da História de Portugal. Nas décadas seguintes, vieram a multiplicar-se os compêndios e resumos da História de Portugal para a Escola Elementar.

---

<sup>6</sup> Cfr. António Feliciano de Castilho (1854). *Quadros Alfabeticos e Illuminados para as escolas de Leitura e Escrita pelo Methodo-Portuguez-Castilho*. Lisboa: Imprensa de Lucas Evangelista.

A cultura escolar, desde a escola elementar ao curso liceal - com particular enfoque na Instrução Primária Superior - oscila, a partir de então, entre dois mundos culturais: o da lição de coisas; o da memória, da gesta e da mitologia nacionais. À medida que o Republicanismo reforçava a regimentalização da pedagogia escolar, mais esta adaptação historiográfica se consolidava num historicismo coerente. Mas Portugal não se cumpriu, nem os intelectuais da segunda metade do século XIX, que acompanhavam, perplexos - e oscilando entre um estreito positivismo e a impotente lamúria, a distanciação crescente entre os países industrializados e Portugal -, acreditavam que se cumprisse. Portugal fora uma promessa que dera mundos ao mundo e que perdia o seu próprio mundo. A decadência dos povos peninsulares parecia irremediável. Não obstante, os liberais e os republicanos, recuperaram a Fundação, a Expansão e, finalmente, o Pombalismo, como momentos áureos e fermento da regeneração.

Há, por certo, compêndios escolares que procuraram reabilitar episódios campestres e lições da vida quotidiana, mas tal como os adágios populares, tais episódios inscrevem-se numa sabedoria mais ampla e num endoutrinação que visam um objectivo comum, através de uma acção escolar uniforme. Se, à partida, há divergências culturais e biográficas, na chegada, vingará o bem, vingará a Pátria, superando os episódios tristes de alguns sujeitos ou de algumas circunstâncias.

**4.** As tensões entre promessa e realidade; entre uma Épica e uma Gesta quinhentistas e o Jesuitismo, iniciado em seiscentos e prolongado até Pombal, exorcizado como percurso da decadência; entre uma Primeira Dinastia que funda a golpes de espada uma Nação (a espada afonsina, à espera de um novo herói, virá a ser empunhada por Nuno Álvares - a linguagem escolar fala normalmente no singular), uma Segunda Dinastia que cumpre a vocação marítima e a decadência iniciada com a Dinastia Filipina, levam, por razões diametralmente opostas, à busca de factores e móveis expiatórios.

A cultura escolar consagra e sacraliza as biografias de reis, heróis e mártires [Egas Moniz, Infante D. Fernando (Infante Santo), D. Pedro, sacrificado em Alfarrobeira], os valores pátrios e a Cruzada Cristã. Todavia, a decadência não se explica apenas por golpes de traição. Para os convencidos, não há infortúnio que explique racionalmente o desaparecimento de D. Sebastião. Aceitar a realidade dos

factos é negar uma promessa; é reconhecer uma ousadia mal calculada; é reconhecer o erro humano, e os heróis míticos não erram. Só no plano mítico se pode encontrar a resposta para esta promessa não cumprida, para um Portugal que não chegara a sê-lo. É esse Portugal prometido que a cultura escolar insiste em apresentar às crianças, como exorcização das agruras de uns e justificação para os erros de outros - cultura dilemática e que pouco ou nada tem a ver com a realidade envolvente e com uma escola e uma cultura escolar interactivas com as questões do quotidiano.

Os programas recomendavam que a cultura escolar se povoasse de heróis, que os modelos de virtude (santos e heróis) preenchessem a atmosfera infantil; que a escola fosse laboratório da virtude e da hagiografia pátrias<sup>7</sup>. No quadro de uma lógica positivista, a população escolar é a sociedade em germen e a escola uma miniaturização da *civitas* - os patronos e os modelos escolares são os heróis pátrios, a cultura escolar é a informação, formação e acção de cidadania no quadro da nação estatalizada e regimentalizada. É suposto que a ritualização, as vivências, a simbólica escolares constituam um agendamento do cidadão: desempenhos de papéis, encenações e interiorizações meta-cívicas e meta-pátrias. A festa escolar é encenação da representação pública, com as autoridades próximas a não se apresentarem a si mesmas, mas a representarem as autoridades centrais, e o professor a desdobrar-se num conjunto de papéis que despersonalizam a sua acção e a sua presença junto das crianças. As crianças são cidadãos em miniatura - a organização escolar pressupõe uma ritualização anual e as caixas escolares são uma iniciação ao mutualismo, à obrigatoriedade de contribuir para o sustento público; são uma indução à gestão do colectivo. Neste mesmo contexto se inserem, no ritual escolar, a Festa da Árvore, tão do agrado dos republicanos, a distribuição de prémios, os quadros de honra, as penalizações.

**5.** Os manuais constituem um meio didáctico fundamental na instituição da cultura escolar e na organização da relação educativa. Para finais do século XIX, os murais de iniciação à leitura e à escrita eram, regra geral, um produto editorial, e o manual escolar era a principal base de trabalho para a generalidade dos alunos que tinham cumprido a elementaridade de ler, escrever e contar. Estes manuais eram em regra enciclopédicos,

---

<sup>7</sup> Não apenas os heróis e os virtuosos da gesta bélica, mas o colectivo nacional é composto de um conjunto amplo de heróis, incluindo a hagiografia da leitura e da escrita - cfr. por exemplo a postura sofredora e missionária de “João de Deus a ensinar a ler” patente no quadro de Rodrigues Soares.

pois que continham textos sobre todas as matérias programadas. Proceder ao estudo dos manuais significa fazer uma aproximação à realidade escolar: quotidiano, valorações, ritmos, formas de abordagem.

Com efeito, é como representação da cultura escolar e como aproximação as práticas didáticas e pedagógicas que o estudo dos manuais escolares levanta algumas questões epistémicas. Haverá um quadro de autoria na cultura escolar? Se o manual corresponde à verdade científica e à virtude pedagógica, informando categoricamente, ordenando, relevando conhecimentos, virtudes atitudes, valores, como lidar com os silenciamentos provocados pelo próprio manual? Se o estatuto de autoria do manual levanta reservas, como integrar o professor e a relação pedagógica e didáctica na aproximação do manual ao aluno? Como se apropria a criança-leitora das mensagens do manual? Que significado tem para ela o imaginário que povoa, ou é suposto povoar, a cultura escolar? Que espaço de liberdade usufrui o professor como mediatizador da leitura e como organizador da relação pedagógica? Estas são algumas das questões que se procuram ilustrar a partir de um pequeno estudo de caso.

**5.1.** Entre os meses de Junho e Outubro de 1892, uma Mestra, de seu nome Angélica Machado, ou porventura Cândida Machado, ministrou um curso intensivo, de instrução elementar, servindo-se do manual *Novo Livro de Leitura para as Escolas Primária*, então em 7ª edição, organizado por João Diniz, segundo o programa oficial e com colaboração de diversos professores<sup>8</sup>. É um manual enciclopédico, com 320 páginas e 159 textos, dos quais 22 versam assuntos de história pátria, numa percentagem de 13%. A diversidade de textos é notória: incluem-se «lições de coisas», textos de cariz historiográfico, vincadamente ideológicos e performativos, contendo mensagens heroicizadas e personificadas, sob a forma de narrativa humanizada e fábulas, que incluem uma lição de moral. O livro é igualmente rico em adágios.

Como foi utilizado o livro naquele curso intensivo de Verão? Começou a mestra pelo último texto “As plantas - plantas sem flor”, que, sendo o 8º, foi também o único seleccionado na temática “As Plantas”. Neste particular, a mestra adoptou claramente um critério utilitário, pois que, para além de uma vasta referência a chás e outros aproveitamentos botânicos, o texto faz referência a plantas nocivas para a saúde,

---

<sup>8</sup> João Diniz (s/d). *Novo Livro de Leitura para as Escolas Primárias*. 7ª edição. Porto: Magalhães & Moniz, Editores. (Edição aprovada pelo Conselho superior d'instrucção publica). O mesmo autor tinha publicado *Leituras Elementares*, como introdução a este manual.

designadamente alguns cogumelos. Era o dia 18 de Junho de 1892. Passou depois para as lições de carácter moralista e para informações que considerava úteis, designadamente o «décalogo» de preceitos higiénicos. Enfim, manuseou e fez manusear o manual, conforme às suas próprias opções.

Um mês após ter iniciado o curso, a mestra passou a centrar-se em assuntos de natureza historiográfica, fazendo-o de forma desordenada no tempo. A 16 de Julho, tendo ignorado a lição do episódio de Egas Moniz, introduzia a 1ª lição de história “Os templários no cerco de Alcácer”. A 22 de Julho, nova lição de história “Desforço juvenil de um futuro herói”: denso e extenso texto de Vilhena Barbosa, sobre a picardia de Nuno Álvares e seu irmão, quando do banquete de núpcias de D. João de Castela e D. Beatriz, em Badajoz a 14 de Maio de 1383. Em nome da etiqueta, os leitores vêm perdoada a Nuno Álvares, a investida intempestiva e inusitada contra a mesa do banquete nupcial, tudo destruindo, mas são também esclarecidos que este episódio juvenil, não deixava de fazer adivinhar o futuro herói de Aljubarrota. E que, perdoando tal rebeldia, D. João de Castela não deixou de intuir tal presságio.

A 23 de Julho, os alunos leram o triste e dramático episódio da morte de D. Pedro em Alfarrobeira, na versão indefinida e martiriológica de Pinheiro Chagas; a 1 de Agosto leram um texto sobre D. Pedro V, deixando no esquecimento o texto de Almeida Garrett sobre a Guerra Civil e o Liberalismo. A 5 de Agosto, voltava-se a mestra para os feitos oceânicos, levando os alunos a conhecer, nas palavras de Pinheiro Chagas, “O infante D. Henrique”, homem, cavaleiro, espírito esclarecido e alta inteligência, visionário do horizonte trans-oceânico, para logo no dia 9 do mesmo mês confrontá-los com uma densíssima lição sobre “Descobrimientos e conquistas dos portugueses”, da autoria de Consiglieri Cardoso. Este último texto contém uma interpretação da história pátria que permitia à mestra reduzi-la a um projecto que das Cruzadas se prolonga pela expansão oceânica, com o Infante D. Henrique no papel de charneira - «Apenas terminaram as cruzadas contra os mouros, no meado do século XIII, pela conquista definitiva do Algarve, os portugueses começaram a lançar olhares perscrutadores para esse Oceano, que deante d’elles se estendia a perder de vista, como que convidando-os a irem devassar-lhe os seus segredos». E a construção deste imaginário positivo sobre a história pátria, prosseguiu a 16 de Agosto com a leitura do texto “Matança nos Christãos-novos de Lisboa”, a 5 de Outubro um texto sobre “Pedro Álvares Cabral”, para a 10 do mesmo mês se encerrar o ciclo historiográfico, com a leitura do texto “Desastre de Alcácer-Quibir”, num misto de dever, ousadia e luto.

O manual contém muitos outros textos de história, designadamente sobre Vasco da Gama, D. João de Castro, Afonso de Albuquerque, Naufrágios, D. João IV, Mouzinho da Silveira, Fernandes Tomás, etc. Restava para completar a visão positiva sobre o período áureo da História de Portugal, a abertura para o contributo científico dos Portugueses, daí que em 28 de Outubro, fosse lido um texto sobre Pedro Nunes. Assim num curto período de tempo, estes alunos puderam aceder à vulgata historiográfica, por forma a compreenderem e ajuizarem das preocupações que ao tempo mobilizavam a política portuguesa - a ameaça ao império colonial, acentuada com o Ultimato, e a crença numa regeneração da pátria e da civilização, com um contributo activo dos portugueses, vencidas as crises decadentistas.

6. Vários outros compêndios e situações pedagógicas se podem colectar no mesmo sentido de uma actualização da tradição e da gesta pátrias como base, referente e meta educacionais. Tomemos, por tratar-se de um outro nível de ensino, o caso da formação técnico-profissional, cujas referências discursivas, nos planos pedagógico e meta-profissional eram escassas – a formação técnico-profissional. Publicado em 1946, como edição do autor o *Livro de Leitura para o Ensino Comercial. Terceiro ano do Curso de Comércio e Terceiro e Quarto ano do Curso Complementar de Comércio*, contém basicamente textos de três grandes áreas temáticas: noções práticas de economia, associadas a alguma contextualização e informações úteis sobre o progresso e o desenvolvimento técnico e económico, em geral; toponímia, associada a um noticioso de carácter pitoresco; hagiografia, cronística e história pátria. No primeiro volume, esta última temática corresponde a cerca de um terço dos 75 textos; no segundo volume corresponde a 23, em 69. Enquanto no primeiro volume há uma incidência sobre o medieval, os textos “historiográficos” do segundo volume referem-se sobretudo à gesta da Expansão Oceânica, ainda que um ou outro dos episódios, apresentados sob a forma de biografias, prolonguem o horizonte temporal até o final do Antigo Regime, de que é exemplo o texto de Camilo Castelo Branco sobre o “Suplício da Marquesa de Távora”.

No seu conjunto, estes textos, apresentam uma coerência interna e visam impregnar a informação de um sentido nacionalista, com base em referências heróicas e em episódios com elevado cunho cívico e moralista. Num segmento de ensino a que faltavam referências meta-profissionais, mas que visava preparar técnicos destinados a sectores de produção em que frequentemente actuariam de modo autónomo, a

orientação formativa (preformativa), revestia-se de um elevado cunho ideológico e sentido patriótico.

Se no primeiro exemplo que analisámos, por se tratar de uma educação básica, as referências à mitologia, à hagiografia e ao imaginário pátrios tinham a função de enquadramento e de um significado para a cultura escolar, neste segundo caso, ainda que a formação profissional haja gerado a necessidade de um currículo aberto às informações de carácter científico e técnico, o modelo, a meta-profissão, consistiam num reforço e na impregnação de um compromisso cívico com a memória e com a gesta pátrias.

A Modernidade (re)escreveu a relação entre a escola e o estado/ nação, instituindo a Escola como meio de informação e consolidação da estatalização e da regimentalização da nação, reificando os conceitos de cidadania e de humanitas. Ainda que do imaginário à realidade, no que se refere à construção historiográfica se observe uma distância epistémica, tão abissal como complexa e paradoxal, envolvendo dimensões mitológicas, científicas, discursivas, a cultura escolar foi orientada no sentido da disciplinação e da formação de um cidadão comprometido com os destinos pátrios. Neste sentido, a cultura escolar foi frequentemente uma actualização mas também uma activação da memória social, convertida em texto e (pre)texto para a educação.